



CULTURAS DE ENSEÑANZA Y ABSENTISMO ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA: ESTUDIO DE CASOS EN LA CIUDAD DE BARCELONA

MARIBEL GARCÍA GRACIA*

RESUMEN. El artículo examina el fenómeno del absentismo escolar en la Enseñanza Secundaria Obligatoria en institutos ubicados en zonas socialmente desfavorecidas y presenta algunos resultados sobre sus dimensiones, y las similitudes y diferencias existentes entre las prácticas pedagógicas de los centros estudiados. La investigación desarrolla parte de una tesis doctoral que analiza las prácticas y los discursos sobre el absentismo en la enseñanza primaria y secundaria, y que fue presentada en el Departamento de Sociología de la UAB bajo el título «Absentismo escolar en zonas socialmente desfavorecidas. Estudio de casos en la ciudad de Barcelona». En este contexto, se parte de una revisión de la contribución de B. Bernstein y de A. Hargreaves para desarrollar una tipología propia de culturas de enseñanza que constituye un recurso heurístico para la interpretación de las diferencias observadas entre los centros.

ABSTRACT. The article examines school absenteeism in Compulsory Secondary Education in educational establishments of socially disadvantaged areas, and provides some of the outcomes related to its magnitude, and the similarities and differences found in the pedagogical practices of the establishments under study. This research project is part of a PhD thesis on the practices and discourses on absenteeism in Primary and Secondary Education. It was presented at the Department of Sociology of the Autonomous University of Barcelona (UAB) under the title «School absenteeism in socially disadvantaged areas. Case studies in the city of Barcelona». In this context, the starting point is a revision of the contributions made by B. Bernstein and A. Hargreaves to implement a specific typology of the cultures of teaching, which is a heuristic resource to interpret the differences observed among the educational establishments.

(*) Universidad Autònoma de Barcelona.

UN NUEVO CONTEXTO PARA UNA VIEJA PROBLEMÁTICA

La prolongación de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años de edad está comportando importantes retos educativos para una fracción de jóvenes, antes excluidos del sistema escolar, que manifiesta comportamientos de desafección y absentismo escolar recurrente. No obstante, las situaciones de absentismo no son nuevas, el absentismo escolar es un fenómeno secular e histórico¹. Con todo, este rechazo inicial a la escuela no fue muy duradero, pero sí suficiente como para pensar que el absentismo escolar es concomitante al proceso de extensión de la escolarización obligatoria. Pero, a pesar del carácter secular del absentismo, la problemática social que éste conlleva es relativamente reciente y su interpretación requiere de una perspectiva socio-histórica,

pues su génesis y su desarrollo se encuentran estrechamente vinculados a la aparición y el desarrollo de los sistemas educativos modernos². Esta perspectiva permite comprender cómo aparece la preocupación social por la escolarización obligatoria y cómo ha ido variando el fenómeno a lo largo del tiempo.

El abandono, el absentismo y la desmotivación escolar se han convertido, en los últimos años, en un buen número de países europeos –como Francia, Bélgica, Reino Unido o Alemania–, en una de las principales preocupaciones de políticos y educadores. Como se señala en un reciente estudio realizado en Francia (Glasman, 2003)³, a menudo, estos problemas se asocian en los discursos a ciertos jóvenes procedentes de barrios deprimidos y con altas tasas de concentración de población inmigrada. Estos problemas escolares y sociales son reveladores de

(1) A pesar que la historiografía existente no permite afirmar taxativamente esta proposición, parece ser que, como señala F. Ortega, la extensión de la escolarización obligatoria a toda la población –objetivo de los Estados nacionales a lo largo del siglo XIX– no se produjo sin resistencias. Por una parte, movimientos políticos como el anarquismo veían en la escuela pública un instrumento al servicio de los intereses de la burguesía destinado a producir resignación y sumisión. Por otra, los padres se negaban a asumir el coste de oportunidad que representaba la escolarización de sus hijos y a dejar en manos del Estado una función que, hasta el momento, había sido de su competencia. Y, además, hay que tener en cuenta el amplio movimiento de auto-instrucción desarrollado entre la clase trabajadora. Tal y como refiere F. Enguita, *«lo que normalmente sabemos o leemos del movimiento obrero ante la educación es que siempre ha pedido más escuelas, un acceso más grande a las escuelas existentes, etc, pero hay información suficiente como para pensar que, antes de la identificación de la clase obrera con la escuela como instrumento de mejora social hubo un amplio movimiento de auto- instrucción»* (F. Enguita, 1991, p. 273).

(2) Para una información más detallada sobre la institucionalización de la escolarización obligatoria, véase F. O. RAMÍREZ; M. J. VENTRESCA: «Institucionalización de la escolarización masiva: Isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno», en *Revista de Educación*, 298 (1992), pp. 121-39.

(3) Recientemente, en Francia, dada la insuficiencia de estudios previos objetivos y científicos que abordaran la problemática, el Ministerio de Juventud, Educación Nacional e Investigación ha desarrollado –dentro del programa interministerial– una serie de estudios sobre los procesos de «desescolarización». Una síntesis de los resultados de estos estudios puede verse en D. GLASMAN: «Quelques acquis d'un programme de recherche sur la déscolarisation», en *VEI-Enjeux*, 132 (abril 2003). Los informes finales de los trece estudios que componen el programa interministerial pueden consultarse en <http://cisad.adc.education.fr/desescolarisation>

algunos dilemas y cuestiones no resueltos por la escuela de masas.

En todos los sistemas educativos occidentales, la consolidación de la escuela de masas viene acompañada de un aumento de la demanda de educación⁴, e implica un cambio substancial en la significación social del absentismo, el fracaso y el abandono escolar. *La prolongación y una mayor complejidad de los itinerarios formativos de los jóvenes otorgan una nueva significación social al absentismo, el abandono precoz y el fracaso escolar en los niveles inferiores de la enseñanza, da lugar a una polarización de los itinerarios de formación de los jóvenes*⁵. Las repercusiones sociales del absentismo y el abandono son múltiples: representan una dificultad para la adquisición de conocimientos básicos y suponen la exclusión de la formación post-obligatoria. La exclusión de los procesos de aprendizaje es particularmente estigmatizadora en un contexto en que las generaciones jóvenes están cada vez más formadas. Desposeídos de los recursos personales y sociales necesarios para adaptarse a una sociedad cambiante y compleja, estos jóvenes se incorporan al mercado de trabajo sin una mínima credencial, una señal negativa que coloca a este colectivo en una situación de vulnerabilidad laboral y social. Las trayectorias de desafección, absentismo y abandono escolar tienen también importantes repercusiones en la auto-estima y en la construcción de la identidad social de los jóvenes, pues el fracaso escolar tiende a ser percibido como una característica intrínseca del sujeto (psicologización y patologización de las situaciones de

absentismo, desafección y abandono escolar). La psicologización de estas situaciones contribuye a que algunos alumnos absentistas justifiquen su actitud ante la escuela como una «opción personal», «libremente escogida», cuando a menudo se trata de una anticipación realista de las dificultades diarias en un contexto en el que otros jóvenes ya han interiorizado el discurso «meritocrático» de la escuela. Es importante entender que las trayectorias de desafección y abandono escolar contribuyen a que la construcción de la identidad psicosocial del adolescente se defina en negativo. Evidentemente, este fenómeno depende de factores externos, como el origen social, los procesos de socialización familiar, el grupo de iguales, los condicionantes sociales y culturales... pero también de las percepciones y prácticas pedagógicas del profesorado y del tipo de orientación escolar recibida.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El absentismo escolar puede ser considerado como una de las contradicciones intrínsecas a los sistemas educativos modernos y plantea interrogantes sobre las prácticas escolares, el modelo de escuela y las políticas educativas, particularmente en lo relacionado con la política de educación compensatoria en entornos sociales de marginación y desigualdad social. Por ello, uno de los objetivos fundamentales de la investigación ha sido conocer cómo los centros escolares intervienen cuando se producen situaciones de absentismo, en un intento de realizar

(4) Si bien esto no implica la desaparición de las segmentaciones sociales en los niveles de enseñanza primaria y secundaria, ya que los abandonos del sistema educativo se continúan produciendo a todos los niveles, aunque en menor grado.

(5) J. CASAL; M. GARCÍA; J. PLANAS: «Las reformas en los dispositivos de formación en la lucha contra el fracaso escolar y social en Europa», en *Revista de Educación*, 317 (1998), pp. 301-318.

una aproximación a sus dimensiones, sus discursos y sus prácticas. La elección de los centros, ubicados en barrios deprimidos, responde a un criterio de homogeneidad, tanto en lo referente a las características socioeconómicas y urbanísticas, y al ámbito territorial, como en lo que atañe a las características del alumnado y de los centros escolares, ya que todos ellos son de titularidad pública. Esta homogeneidad permite analizar posibles diferencias y similitudes en las prácticas pedagógicas que se adoptan ante el absentismo. La recogida de información ha sido realizada mediante entrevistas semi-estructuradas a los equipos directivos, tutores y coordinadores pedagógicos de los centros escolares (véase anexo I)⁶. La información se complementa con datos cuantitativos sobre el absentismo para las variables clásicas: sexo, etnia, nivel académico y frecuencia de las ausencias. La información referente a la última variable se extrae de las hojas de registro de asistencia en aquellos centros donde éstas se emplean como forma de control, o se obtiene de los tutores de curso, mediante una ficha previamente elaborada a tal efecto⁷. Estas entrevistas se complementan con el estudio de los protocolos y otros documentos técnicos elaborados específicamente por los centros o los responsables técnicos del municipio y de las zonas estudiadas.

En total, se han realizado 28 entrevistas en centros escolares. Éstas se complementan con las que, según el método de triangulación, se han efectuado a los técnicos de educación de las áreas objeto de estudio (5 entrevistas), a los responsables de los servicios sociales implicados en los programas de absentismo de estas zonas y a los educadores sociales que trabajan en dichos centros (11 entrevistas)⁸. Las informaciones obtenidas han sido analizadas mediante un programa de análisis textual denominado Atlats.ti, que ha permitido categorizar y clasificar la información obtenida en las entrevistas de acuerdo con los temas contemplados en los guiones, así como indexar contenidos, ideas y significados mediante un proceso de codificación abierta. Las entrevistas han sido fragmentadas en un total de 3.457 citas textuales y 581 códigos iniciales, algunos de los cuales han sido posteriormente reducidos.

El estudio opta por combinar la recogida de informaciones cuantitativas –particularmente las que guardan relación con las dimensiones del absentismo– y cualitativas –las referidas a los discursos y las prácticas de intervención en los centros. El análisis cualitativo de las respuestas institucionales ante el absentismo se ha desarrollado a partir de unos ejes teóricos de clasificación y diferenciación entre centros diseñado para ello. No

(6) Se ha estudiado la totalidad de centros públicos de primaria y secundaria de las zonas seleccionadas, es decir, nueve institutos de secundaria y un total de diecinueve centros de primaria ubicados en el mismo territorio y a los cuales estaban adscritos los institutos. No obstante, el presente artículo únicamente expone los resultados relativos a los centros de secundaria.

(7) Los datos recogidos son del curso 1999-2000 y han sido actualizados para el curso 2000 a fin de disponer –de acuerdo al ritmo de implementación de la reforma LOGSE– de informaciones para todos los cursos, incluido el cuarto curso de la ESO.

(8) Las informaciones obtenidas se complementan con un estudio pormenorizado de la normativa escolar y de la ley de bases de régimen local relativo a cuestiones relacionadas con el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, así como con alguna entrevista realizadas a personas que desempeñan su labor en el ámbito de la política, y entre las que cabe citar al responsable del cuerpo de inspectores del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

obstante, una de las dificultades que encontramos a la hora de llevar a cabo el análisis tiene su origen en el hecho de que no siempre las variables y los indicadores se asocian a una única dimensión. También era difícil identificar qué variables e indicadores eran más pertinentes para la clasificación de los centros. Se ha procedido a un proceso de «deconstrucción» y reconstrucción de los discursos que ha permitido su re-contextualización en una unidad discursiva más amplia, que les confiere significado. Se ha contemplado simultáneamente un conjunto de variables para la identificación de los ejes, lo cual hace más complejo el análisis, pero confiere una mayor coherencia interna a la interpretación. Para una mejor comprensión de las dimensiones y los ejes analizados, véase la representación de los mismos que aparece en el anexo-cuadro III. Los ejes han sido definidos en función de tres campos: el «*campo pedagógico*», el «*campo competencial*» y el «*campo ideológico*». Este último está relacionado únicamente el análisis de los discursos sobre absentismo.

Las prácticas de intervención que se adoptan ante el absentismo han sido definidas basándose en cuatro ejes que permiten diferenciar las prácticas proactivas de las reactivas, establecidas como tipos ideales en términos «weberianos» (véase anexo, cuadro IV). Se considera que la práctica de un centro es proactiva cuando dicho centro:

- tiene instituidos criterios de intervención ante el absentismo –acerca del operativo a implementar, el control y el registro (visibilidad)– que permiten una intervención inmediata e individualizada,
- desarrolla prácticas pedagógicas de atención a la diversidad del alumnado que facilitan la integración en

el aula y favorecen la transición de la enseñanza primaria a la secundaria,

- lleva a cabo actuaciones específicas a fin de que reincorporar al alumnado al aula –es decir, prácticas de atención a la heterogeneidad del alumnado–,
- interviene de manera inmediata cuando se producen situaciones de absentismo,
- adopta medidas preventivas, y
- colabora con otras agencias de control simbólico para desarrollar un trabajo en red, imbricado en el territorio, en el que intervienen también los centros de enseñanza primaria, los servicios sociales y otros servicios educativos como los Equipos de Asesoramiento Pedagógico, el Servicio de Compensatoria, la Inspección Educativa, los Equipos de Atención a la Infancia y la Adolescencia...

Por otra parte, la práctica de un centro se considera reactiva en aquellos casos en que se caracteriza por:

- la ausencia de criterios de intervención ante el absentismo,
- la omisión de determinadas ausencias, un bajo control y registro –que contribuye a su invisibilidad–,
- las intervenciones dilatadas y las respuestas homogéneas que no tienen en cuenta la diversidad del alumnado,
- la propensión a la segregación,
- la ausencia de respuestas pedagógicas ante el absentismo recurrente,
- las prácticas de derivación, y
- el hecho de considerar a otras agencias y, en particular, a los servicios sociales, como algo ajeno a su ámbito de actuación.

Por último, cabe señalar que las culturas de enseñanza dominantes de cada centro han sido el recurso heurístico utilizado para la interpretación de las diferencias entre los distintos institutos de secundaria, tal y como se describe a continuación.

CONSIDERACIONES TEÓRICAS PARA LA INTERPRETACIÓN DEL ABSENTISMO

LA DIMENSIÓN SOCIO-GENÉTICA Y PSICO-GENÉTICA DEL ABSENTISMO

El absentismo es concebido por las administraciones educativas como un dato de *stock* ausente de las informaciones estadísticas regulares, y tiende a ser considerado un fenómeno estático, de carácter sincrónico, y se obvia su dimensión socio-cultural, institucional y biográfica. La aproximación al fenómeno en términos heurísticos requiere una perspectiva diacrónica, que tome en consideración su dimensión y su origen social y psicológico. Su dimensión social está determinada por su origen histórico, y no puede disociarse del desarrollo de la escuela de masas y del proceso que ha conducido a la escolarización obligatoria, tal y como hemos señalado en la introducción de este artículo. Como proceso social, el absentismo escolar es reflejo de las desigualdades sociales. En este sentido, los procesos de diferenciación social y escolar contribuyen a que el sujeto pedagógico adopte diferentes estrategias a la hora de posicionarse

frente a la cultura escolar, y algunas de ellas se traducen en prácticas absentistas recurrentes y crónicas⁹. No obstante, cabe evitar planteamientos deterministas, ya que no todos los jóvenes que provienen de entornos sociales depauperados desarrollan estas actitudes ante la escuela. Sin embargo, la respuesta de algunos a las dificultades objetivas que la escuela les plantea se caracteriza por la desafección escolar y el absentismo (Bourdieu, 1977).

En la investigación empírica –particularmente en la realizada en países anglosajones–, se tiende a primar un enfoque basado en el análisis sistémico de los contextos personales, familiares y escolares en los que se produce el absentismo que considera la influencia de variables socioeconómicas (la precariedad económica y la marginación social), tal y como queda reflejado en Reid (1982) y otros. Otros estudios ponen de manifiesto que la importancia de las variables socioeconómicas ha tendido a sobredimensionarse como consecuencia de la concentración de alumnos provenientes de entornos desfavorecidos en determinadas escuelas, aunque los alumnos procedentes de entornos desfavorecidos no son los únicos afectados¹⁰. Si bien, dado el capital cultural de sus familias, es más fácil para el alumnado proveniente de un medio social favorecido adaptarse a los criterios escolares (Duru-Bellat y Van Zanten, 1992), algunas investigaciones muestran que el absentismo y el abandono escolar son también una realidad entre los jóvenes provenientes de familias de clase media. Las experiencias escolares son uno de los grandes factores que permiten

(9) En este sentido, la irreversibilidad del absentismo en las trayectorias escolares de adolescentes puede variar notablemente en función de si pertenecen a familias de clase media o de clases populares provenientes de entornos sub-integrados.

(10) Para una información más detallada véase C. BLAYA: *Absentéisme des élèves: recherches Internationales et politiques de prévention*. Documento policopiado. Informe de investigación, PIREF, 2003.

predecir el absentismo y el abandono. En este sentido, la escuela puede ser un factor que proteja del ausentismo o aumente el riesgo de padecerlo: el clima y la organización escolar pueden, asimismo, influir en el absentismo.

El absentismo escolar tiene también una dimensión psicológica y biográfica. Como fenómeno, el absentismo está vinculado a la realidad inmediata del joven, a percepciones sociales que son significativas para él y orientan su conducta, a la influencia del grupo de iguales, a la forma subjetiva en que vive su escolarización, a la existencia de dificultades familiares (marginación, movilidad laboral de las familias, situaciones de desestructuración, precariedad extrema, etc.), a la identificación o al rechazo del mundo escolar, al estatus particular del joven en el seno de su grupo doméstico, a su posición en el seno del grupo de iguales, a la reinterpretación de su propio absentismo, a la experiencia de escolarización previa, etc. En definitiva, analizar el fenómeno del absentismo requiere un planteamiento *holístico* que considere los determinantes estructurales de las desigualdades sociales y escolares, así como la adopción de una perspectiva micro-sociológica e interactiva que permita la comprensión

de los procesos. Contra los supuestos de la «*teoría del handicap*», el absentismo escolar no es ni una situación de partida –una característica consubstancial de determinados individuos, grupos sociales o étnicos–, ni de llegada –el punto final del proceso de escolarización¹¹. El absentismo escolar es un fenómeno dinámico y cambiante. Como proceso, el absentismo expresa una gradación de situaciones que se inician de maneras diversas y se insertan en la trayectoria biográfica del alumno, aunque no para siempre, ya que evolucionan con el paso del tiempo hasta dar lugar a nuevas situaciones: el abandono escolar y la inserción laboral, el desarrollo de conductas para-delictivas, el reingreso en el sistema educativo e, incluso, la adquisición de estatus de adultez por otros medios, como ocurre con una buena parte de chicas de origen gitano que abandonan prematuramente la escuela para casarse.

UN PROCESO HETEROGÉNEO E INTERACTIVO

El absentismo escolar es un fenómeno heterogéneo e interactivo¹². La variabilidad de significaciones se traduce en unas

(11) No hay que perder de vista los elementos estructurales objetivos de la diferenciación cultural (subcultura de clase o étnia), es decir, el carácter primordial de las desigualdades socio-económicas y de las desigualdades entre escuelas y territorios derivadas de la existencia de una doble red escolar favorecida por las políticas educativas que permiten que, en cierto modo, algunas escuelas se transformen en guetos, mientras que otras seleccionan al alumnado. Contra el paradigma hiperculturalista (hiper-relativismo cultural) que interpreta que el absentismo escolar es consecuencia de un «choque cultural» entre el universalismo de la escuela y el particularismo de determinados grupos étnicos, y sitúa el dilema en la ausencia de un planteamiento multiculturalista de la escuela, la perspectiva aquí adoptada sitúa el fenómeno en un contexto social y político más amplio que trasciende el enfoque culturalista.

(12) El carácter extremo de los condicionantes del medio familiar y del entorno social sería el origen de esta homogeneidad y tendría el efecto de nivelar las diferencias de identidad y trayectoria individual de existentes entre estos niños y jóvenes. R. Lucchini hace, en relación a los niños de la calle, una observación interesante que sirve también para ilustrar el discurso dominante sobre el absentismo: cuando señala que el niño es percibido como «una víctima del medio

diversidad de trayectorias de absentismo que requiere estrategias de intervención diferenciadas. Como proceso interactivo, el absentismo constituye una respuesta activa a un determinado contexto educativo. Algunas actitudes de absentismo se encuentran asociadas a los procesos de diferenciación y segregación de la cultura escolar, o son expresión o producto de una subcultura específica, de la influencia del grupo de iguales sobre la construcción de la identidad escolar y social del adolescente, etc. Las trayectorias de absentismo escolar tienen una dimensión activa e interactiva en su producción y desarrollo, constituyen una respuesta del sujeto ante la escuela, condicionada, a su vez, por las prácticas pedagógicas de la institución escolar y por las trayectorias escolares previas. Asimismo, estas experiencias pueden tener diferentes implicaciones en función de las trayectorias y expectativas escolares del joven y de su familia: hay carreras de absentismo

largas y complejas, como también las hay cortas y poco comprometidas¹³.

UN PROCESO

DETERMINADO DESDE EL ÁMBITO INSTITUCIONAL Y POLÍTICO

Lejos de considerar el absentismo escolar desde la *teoría del handicap* o desde una *perspectiva hiperculturalista*, el enfoque adoptado considera los procesos institucionales que contribuyen a su génesis y desarrollo. La institución escolar actúa y genera, en un proceso interactivo, expectativas desiguales sobre el alumnado, y contribuye, de este modo, a la estigmatización y el etiquetaje de algunos estudiantes (Rist), lo que fomenta las actitudes de absentismo. Lejos de determinismos estructuralistas, la institución escolar puede jugar, en lo que respecta a los procesos de desafección y absentismo, un papel proactivo o reactivo: determinadas

o un peligro para el orden público. En ambos casos, es considerado únicamente como un objeto a penalizar, pero nunca como un sujeto con identidad personal, en medio de una cultura específica y con una autonomía propia» (Lucchini, 1999, p. 14).

(13) Las diferentes actitudes ante la escolarización han sido expuestas a lo largo de la tesis doctoral referida a fin de desarrollar la hipótesis de la existencia de perfiles diferenciados en el alumnado absentista. La tipología desarrollada parte de las aportaciones clásicas de Merton y de las topologías de actitudes del alumnado, pero se inscribe en un paradigma crítico y de conflicto. Algunos de ellos, como P. Willis, se centran en las actitudes extremas –pro y anti-escuela–; otros establecen topologías similares en función del ritmo de aprendizaje y el rendimiento (Hargreaves, 1967); y otros autores establecen una clasificación tripartita a partir de criterios relacionados no con las actitudes en el aula, sino con las trayectorias seguidas por los jóvenes –LARKIN: *Suburban Youth in cultural crisis*. Nueva York, Oxford University Press, 1979; WILLMOTT P.: *Adolescents boys in East London*. Harmondsworth Penguin (1969), entre otros. Autores como Ball utilizan una clasificación cuatripartita (BALL, S. J.: *Beachside Comprehensive: A case study of secondary Schooling*. Londres, Cambridge University Press, 1981), en función de las formas de estar en la escuela: a favor o en contra. Según Ball, existen dos variantes de la actitud pro-escuela –de apoyo y de instrumentalización– y dos variantes de la actitud anti-escuela –pasividad y rechazo–. Hargreaves (1979), por su parte, distingue entre alumnos comprometidos, instrumentalistas, indiferentes y opositores. De forma similar, F. Enguita diferencia entre actitudes de adhesión, acomodación, disociación, rechazo y compensación –esta última actitud incorporada por el autor es considerada una estrategia particular de defensa ante una posición subordinada en otra esfera o institución.

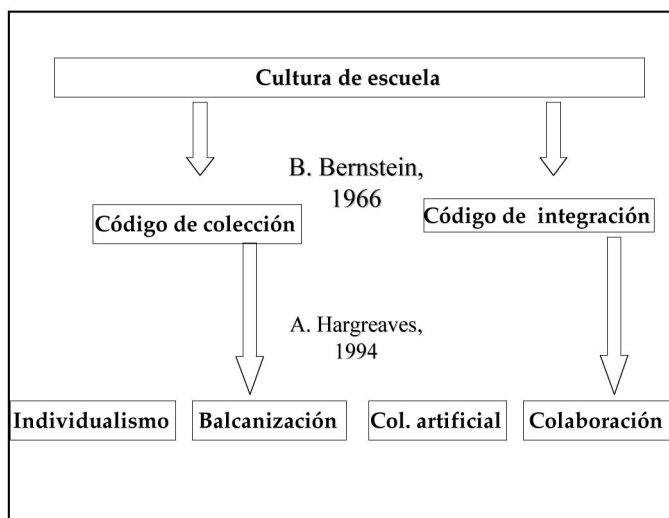
formas de control y sanción pueden acentuar el etiquetaje, recrear el absentismo y hacerlo crónico, mientras que las prácticas pedagógicas inclusivas e innovadoras pueden disminuir la influencia de los procesos de desmotivación y desafección escolar.

Las aportaciones teóricas de B. Bernstein permiten crear un marco conceptual para el análisis de las formas de intervención educativa a partir de la interrogación acerca de las formas de transmisión cultural, según modalidades de código pedagógico, unos principios de descripción para el análisis de los cambios fundamentales en las escuelas, y la integración prácticas discursivas, realizaciones y contextos en función de si estos pueden ser inscritos en un modelo próximo al «Código de Colección» o a un «Código Integrado». Este análisis se realiza recurriendo a los conceptos

de «clasificación» y «enmarcamiento», que permiten examinar el cambio en las instituciones educativas en lo que respecta al estudio de las culturas de enseñanza (A. Hargreaves, 1994).

Según Bernstein, el principio de «clasificación» expresa los límites entre agencias y agentes de control simbólico,¹⁴ límites que pueden ser fuertes o débiles en función del grado de cooperación en el trabajo pedagógico de los diferentes agentes educativos –el que se lleva a cabo en el ámbito escolar, familiar y de la educación no formal, y el desarrollado por los profesionales de la intervención social. También incluye límites más o menos marcados entre los discursos pedagógicos de las diferentes agencias y las relaciones docente/disciente. El principio de «enmarcamiento» hace referencia a las formas, explícitas o

FIGURA I
Tipologías de culturas de enseñanza



(14) Al hablar de agencias de control simbólico, hacemos referencia al conjunto de instancias y agentes especializados en los códigos discursivos que dominan y distribuyen formas de conciencia, relaciones sociales y disposiciones. Entre ellos, el autor refiere aquellas agencias y agentes que tienen como función diagnosticar, prevenir, reparar o aislar lo que se considera «desviado», y se refiere particularmente a algunos servicios especializados, como, por ejemplo, los servicios médicos, psiquiátricos o sociales.

implícitas, de control sobre los criterios de selección del conocimiento considerado «legítimo», su secuencia y el ritmo de aprendizaje establecido¹⁵.

La teoría de los códigos de Bernstein permite el análisis de los cambios fundamentales en las escuelas, ya que integra prácticas y contextos, y considera la concepción y las formas de trabajo del profesorado, la composición del grupo de alumnado, el currículum y la pedagogía, el orden ritual, las relaciones de autoridad, la organización interna de la escuela, el sistema de tutorías y las relaciones de la escuela con el exterior. Estos aspectos marcan diferencias entre escuelas próximas a un código de integración y escuelas próximas a un código de colección. Así, mientras las primeras (*código de integración*) se caracterizan por la configuración de grupos de enseñanza heterogéneos, una concepción de la labor docente basada en la cooperación y la interdependencia, un planteamiento curricular común e interdisciplinar, una concepción pedagógica que acentúa los procesos, unas relaciones de autoridad y control de carácter interpersonal y la existencia de límites imprecisos en las relaciones entre la institución escolar y otras agencias de control simbólico; las segundas (*proclives a un código de colección*) se definen en función

de la existencia de grupos de enseñanza homogéneos, el control de las aspiraciones del alumnado mediante el establecimiento de grupos de rendimiento académico (*streaming*), una concepción de la labor docente condicionada de carácter aislado e independiente, un planteamiento curricular graduado que divide a los alumnos en grupos según sus capacidades y en el cual las asignaturas están aisladas, una concepción pedagógica que presta especial atención a los contenidos y los resultados, unas relaciones de autoridad y control definidas en términos de posicionamiento, y una relación entre la escuela y el exterior claramente delimitada. No obstante, hay que evitar hacer una lectura simple de estas características, pues no todos los elementos definitorios del *código integrado* contribuyen a unas prácticas «proactivas» contra el absentismo, ni a la inversa. Para la elaboración de una tipología de *culturas de enseñanza*, se parte pues de las aportaciones de Bernstein –consideradas también por otros autores, como Hargreaves (1994)¹⁶– y se selecciona una serie de variables relevantes por la especificidad del objeto de estudio¹⁷. Dado que el objetivo de la investigación no era identificar los modos o culturas de trabajo del profesorado¹⁸ en los institutos estudiados, sino

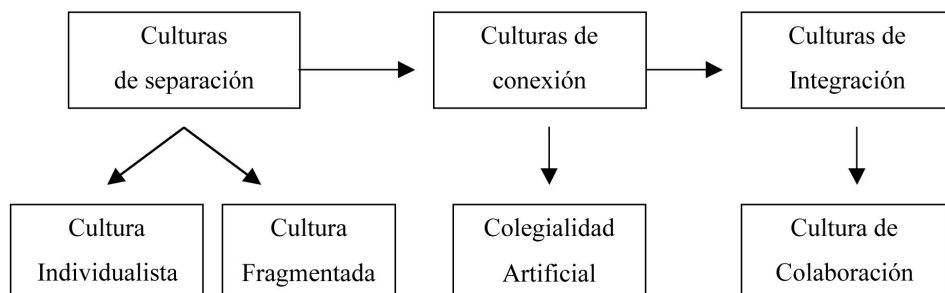
(15) El concepto de «enmarcamiento» (*framing*) hace referencia a las diferentes formas de comunicación legítima que tienen lugar durante el desarrollo de cualquier práctica pedagógica, a los controles sobre la comunicación en las relaciones pedagógicas locales, interactivas. Es el medio de adquisición del mensaje legítimo y aporta la forma de realización del discurso. Si la clasificación se refiere al «qué», el «enmarcamiento» se ocupa de «cómo» han de unirse los significados (Bernstein, 1998, op. cit, p. 44).

(16) Véanse también los trabajos de C. Armengol (1999) sobre Culturas de Enseñanza en los centros de Primaria desarrollados en Cataluña.

(17) Algunos de los elementos definitorios del código de colección o del código de integración fijados por Bernstein han sido integrados en la descripción de las prácticas pedagógicas de los centros por su particular significación en la intervención en casos de absentismo.

(18) En la investigación, el análisis de las culturas se circunscribe a la definición «institucional» dada por los miembros del equipo directivo, al margen de la existencia de otras «voces» dentro del profesorado, ya sean éstas emergentes o recesivas en la organización.

FIGURA II
Modos o Culturas de trabajo del profesorado



utilizar esta topología como recurso heurístico para interpretar los resultados de cada instituto, se ha procedido a una simplificación tipológica, tal y como se describe sucintamente en la figura II¹⁹.

En definitiva, lejos de determinismos estructuralistas, la institución escolar puede jugar un papel proactivo o reactivo frente a los procesos de escolarización y al absentismo²⁰, tal y como los resultados de la investigación han puesto de manifiesto.

PRINCIPALES RESULTADOS

DESCRIPCIÓN

Y CUANTIFICACIÓN DEL ABSENTISMO.

Uno de los resultados que se derivan del estudio es la dificultad de aproximación a las dimensiones cuantitativas del absentismo. Estas dificultades se explican, por un lado, por la propia naturaleza del fenómeno, dado que, a menudo, resulta difícil para los centros discernir si se encuentran

ante una situación de absentismo o de «desescolarización» y abandono escolar. Mientras que las situaciones de absentismo suponen rupturas y discontinuidades, trayectorias caracterizadas por las ausencias y los reingresos en la escuela, el abandono o «desescolarización» supone una ruptura definitiva con la escuela. No obstante, algunos centros tienden a intervenir cuando las situaciones de absentismo son muy evidentes, pero subestiman la importancia de las ausencias intermitentes. La ausencia de fórmulas de control y registro continuado de la asistencia contribuye a que estas formas de absentismo intermitente acaben resultando poco visibles para la institución escolar y la administración educativa. Como consecuencia, la aproximación a las dimensiones del absentismo resulta particularmente compleja, ya que se trata de un fenómeno dinámico que requiere una contabilización y un registro en el centro escolar y el aula. La ausencia de criterios institucionales compartidos provoca que los registros

(19) Las variables finalmente consideradas se describen en el anexo.

(20) Las prácticas pedagógicas ante el absentismo han sido definidas en un espacio continuo que va desde las prácticas proactivas hasta las reactivas. Una información detallada sobre las dimensiones y variables consideradas puede verse en el anexo.

del absentismo en los centros sean muy desiguales. En efecto, algunas escuelas e institutos contabilizan únicamente situaciones de absentismo crónico o de abandono escolar, otras consideran las ausencias reiteradas –a partir de un 25% de faltas de asistencia no justificadas–, otras contemplan todo tipo de ausencias –incluso las esporádicas o puntuales no justificadas– e, incluso, existe variabilidad de criterios a la hora de interpretar lo que son faltas aceptables. A menudo, se omiten situaciones de *desafección escolar* y de *inhibición* o *extrañamiento* del alumno en el aula. La complejidad en la cuantificación del absentismo es común a otros países de nuestro entorno, por ejemplo Francia, Alemania o Inglaterra. Como apunta Glasman (2003), los datos sobre el absentismo son tributarios no sólo de las prácticas del alumnado, sino también del grado de movilización del profesorado y otros agentes educativos implicados en la cadena de detección, recuento e intervención sobre las distintas situaciones. No se puede olvidar que el recuento final puede contribuir a enmascarar el fenómeno.

Tras considerar estas dificultades metodológicas, que han sido constatadas en el estudio, se ha optado por recoger informaciones sobre el absentismo registrado y declarado por los institutos objeto

de la presente investigación. Los resultados ponen de manifiesto el hecho de que, pese a la aparente homogeneidad, se observan diferencias remarcables en las dimensiones del absentismo, a pesar de que todos los centros son institutos públicos –en su mayoría, antiguos institutos de bachillerato²¹–, ubicados en territorios que concentran altos índices de desigualdad social, en los que la tasa de rotación de las plantillas de profesorado es alta. Sólo tres de los nueve institutos analizados son «Centros de Atención Educativa Preferente» (CAEP). La adscripción de un centro como CAEP es una decisión que no responde a un criterio de zona, sino a decisiones institucionales del propio centro, puesto que en opinión de algunos interlocutores *es preferible evitar el riesgo de estigmatización y la pérdida de matriculación por la concentración de población con más problemática social que los otros institutos públicos y privados concertados del entorno*. Con independencia de estas variables, los datos sobre el absentismo declarado por los centros presentan una distribución desigual, como se observa en el cuadro II, que se adjunta en anexo²². Mientras que en algunos institutos la tasa de absentismo es inferior al 5%, en otros se sitúa por encima del 33%. Estos últimos son los institutos ubicados en las áreas más

(21) Cinco de los nueve institutos estudiados habían sido centros de Bachillerato. Se trata de los IES 2, 4, 5, 6 y 7. Sólo uno había sido un centro de formación profesional (IES 8), mientras que los restantes son centros específicamente creados con la implantación de la LOGSE (IES 1 y 3) o redefinidos, como el IES 9, que había sido un centro de EGB, o el SES 6, nacido en 1994 como centro experimental y que únicamente imparte ESO.

(22) La recogida de datos sobre el absentismo ha sido particularmente compleja. A las dificultades propias del objeto de estudio se añaden las derivadas de los ritmos de implementación de la reforma (LOGSE). Así, los datos relativos a los IES 1, 6 y 9 de la tabla pertenecen al curso 1998-99, ya que en estos centros la reforma se implantó de forma anticipada, y no estuvo plenamente generalizada hasta 1999. Los datos de alumnado matriculado y absentista de cuarto curso de los restantes IES (3, 4 y 5) se actualizaron al año siguiente –el curso 1999-2000–, mientras que no fue posible actualizar los de los IES 2 y 7.

sub-integradas²³, donde la dotación en infraestructuras y servicios es insuficiente y el porcentaje de población que se encuentra en situación de marginación económica y social es alto. La concentración de población de origen gitano parece también estar asociada a las elevadas dimensiones que adquiere el absentismo en algunos centros. No obstante, los datos obtenidos no permiten afirmar que exista una relación mecánica entre ambas variables, puesto que en entornos sub-integrados el absentismo afecta tanto a la población «gitana», como «paya». No se trata, pues, de un fenómeno específicamente asociado a la etnia de los alumnos, sino a la marginación social, la exclusión y la pobreza extrema.

La magnitud del absentismo en los institutos también parece oscilar con independencia de que se trate de centros grandes o pequeños. Así, institutos pequeños –que tienen un centenar de alumnos matriculados– presentan elevadas tasas de absentismo (33%), mientras que dichas tasas son notablemente inferiores en otros más grandes –que tienen 400 alumnos matriculados. Por lo que respecta a la frecuencia del absentismo, una de cada tres situaciones es esporádica, inferior al 25% de la asistencia. Se trata de un absentismo de baja intensidad e irregular que, en algunos institutos, tiende a sub-estimarse, si bien en muchos casos constituye la primera fase de la adquisición de unos hábitos de ruptura escolar que se traducen, posteriormente, en dificultades de para lograr un adecuado

rendimiento y en desafección escolar. El absentismo crónico –superior al 50% de las clases– es una práctica presente en más de una cuarta parte del alumnado de secundaria, y cuya existencia se constata en todos los institutos estudiados, si bien en porcentajes que oscilan notablemente. En algunos centros, como en el IES 3, 6 y 9, es el tipo de absentismo mayoritario y representa más del 70% del total de absentismo declarado, pero, en otros, este tipo de absentismo es minoritario. Un tercer tipo de absentismo es, si los clasificamos en función de su presencia numérica, el que hemos convenido en denominar «absentismo recurrente», que se caracteriza por su alta regularidad –los alumnos se ausentan de entre el 25 y el 50% de clases– y que, en el total de los centros de secundaria, un constituye 18% del total.

Además, existe una práctica de absentismo, casi ausente de los centros de primaria, pero que afecta al 20% del alumnado en los institutos analizados: la ausencia de las clases de determinadas materias, que se produce tanto de forma esporádica, como recurrente. Esto explica, en parte, que en una buena parte de centros no sea registrado este tipo de absentismo²⁴.

La distribución del absentismo aparece ser la misma para ambos sexo: 16% de los chicos (170) y 18% de las chicas (166). No obstante, si consideramos su frecuencia, si se observan diferencias en función del género. En los centros que concentran una mayor proporción de población

(23) A excepción de dos institutos ubicados en el centro de la ciudad, cuyos alumnos eran mayoritariamente extra-comunitarios y de procedencia diversa.

(24) Según un estudio realizado por el Consortium of Chicago School Research and the Chicago Public School (CPS), el absentismo selectivo es una forma muy común de absentismo entre el alumnado adolescente de secundaria. Con todo, su contabilización se escapa del registro de las escuelas. M. RODERICK, et al: *Habits hard to Break: A New Look at Truancy in Chicago's Public High Schools*. Chicago, Consortium on Chicago School Research, 1996. <http://www.consortium-chicago.org>

gitana, el absentismo femenino es notablemente superior, particularmente en el IES 6, donde la diferencia entre uno y otro es del 20%²⁵. El absentismo recurrente es más frecuente entre las jóvenes (21%) que entre los jóvenes (15%), mientras que el absentismo de aula –la asistencia al centro, pero no a determinadas materias– es más común entre los chicos (25%) que entre las chicas (18%).

PRÁCTICAS DE INTERVENCIÓN PROACTIVAS Y REACTIVAS ANTE EL ABSENTISMO

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la mayor parte de los centros estudiados tienden a dar una respuesta dilatada al absentismo. No obstante, algunos institutos de secundaria se han adaptado a la ESO y llevan a cabo intervenciones inmediatas, particularmente en el caso de los alumnos de primer ciclo. Con todo, la intervención inmediata no es una práctica dominante. Probablemente, contribuye a ello cierta tendencia a concebir la intervención en términos de «derivación», como un procedimiento que, ante situaciones de absentismo crónico o cuando se produce una asistencia irregular y existen problemas de conducta en el aula, recurre a un circuito de comunicación y al «traspaso de casos» a otros servicios. Estas prácticas tienden a dilatar en el tiempo los procesos de intervención, con el consecuente riesgo de ser excesivamente burocráticos y dar lugar a derivaciones inoperantes.

La ausencia de un planteamiento pedagógico específico para abordar las situaciones de absentismo que tome en

consideración tanto la secuenciación, como el ritmo de aprendizaje contrasta con las respuestas a la diversidad que los centros desarrollan para el alumnado que asiste con regularidad (clases de refuerzo, grupos desdoblados, talleres, grupos flexibles por nivel de rendimiento, unidades de adaptación curricular, etc.). La ausencia de respuestas didácticas ante las situaciones de escolarización irregular es un fenómeno generalizado.

La tendencia a dar respuestas homogéneas e inhibirse ante absentismo es mayor en aquellos institutos proclives a establecer una clasificación fuerte y jerarquizar al alumnado mediante la configuración de grupos en función del rendimiento. Con todo, fórmulas aparentemente «comprendivas» de organización escolar –caracterizadas por la configuración de grupos heterogéneos a lo largo de la ESO– tampoco constituyen una garantía contra la derivación y la burocracia a la hora de dar respuesta al absentismo. Los centros de secundaria que desarrollan respuestas activas e integradoras son aquellos que combinan prácticas pedagógicas de atención a la diversidad en el aula con fórmulas de organización escolar flexible.

Un análisis minucioso de las formas de intervención muestra como éstas varían en función del centro y el nivel de enseñanza. Si se consideran las formas de control y detección, y las respuestas instituidas, los centros de secundaria pueden clasificarse en dos grupos. En algunos centros, el control y el registro exhaustivo hacen visibles diferentes formas de absentismo, con independencia de su intensidad y frecuencia. Paradójicamente, son los centros con tasas de absentismo más

(25) Los resultados del estudio ponen también de relieve el hecho de que algunas jóvenes de procedencia gitana abandonan el sistema escolar en el tránsito de la enseñanza primaria a la secundaria obligatoria. Probablemente el cambio de centro escolar que ha supuesto la aplicación de la LOGSE está jugando en contra de este colectivo, y anticipando el abandono, que antes se producía a los 14 años.

elevadas, en los que el control de la asistencia no da lugar a respuestas reglamentistas y sancionadoras (coercitivas), sino que responde a una preocupación compartida por el claustro y pretende favorecer una intervención inmediata. Mientras, otros centros tienden, como ya se ha señalado, a omitir y subestimar la asistencia irregular o las ausencias puntuales, registrando únicamente las formas de absentismo crónico.

Una tercera parte de los centros de secundaria desarrolla intervenciones poco activas, de derivación. Estos centros tienen en común una concepción de la función docente que limita la enseñanza a lo instructivo y la ausencia de una cooperación habitual con otras agencias de control simbólico. Cabe añadir que el desencuentro ha sido, hasta no hace mucho tiempo, la tónica dominante en las relaciones entre la mayor parte de los institutos analizados y los servicios sociales del territorio, si bien, en el momento del estudio, la mayor parte de los institutos había instituido alguna forma de colaboración con los servicios sociales a fin de dar –a través de la comisión social de centro– respuestas conjuntas tanto a las situaciones de absentismo, como a otras problemáticas asociadas. La experiencia es valorada por los interlocutores de forma positiva en tanto en cuanto ha permitido unificar criterios de intervención, aproximar culturas y abordar las problemáticas desde un planteamiento holístico.

No obstante, los interlocutores entrevistados señalan algunas limitaciones: la vieja inercia profesional a trabajar de forma aislada, el sentimiento de intrusismo que genera en algunos agentes la intervención de otros y, sobre todo, una limitación de recursos económicos y, particularmente, humanos que hace que los profesionales se sientan desbordados y abandonados por las instancias administrativas, dada la ausencia de un compromiso político que permita avanzar en la integración de las políticas educativas y sociales en el territorio y evite las intervenciones puntuales y aisladas²⁶.

DIFERENCIAS ENTRE CENTROS EN FUNCIÓN DE LAS CULTURAS DE ENSEÑANZA

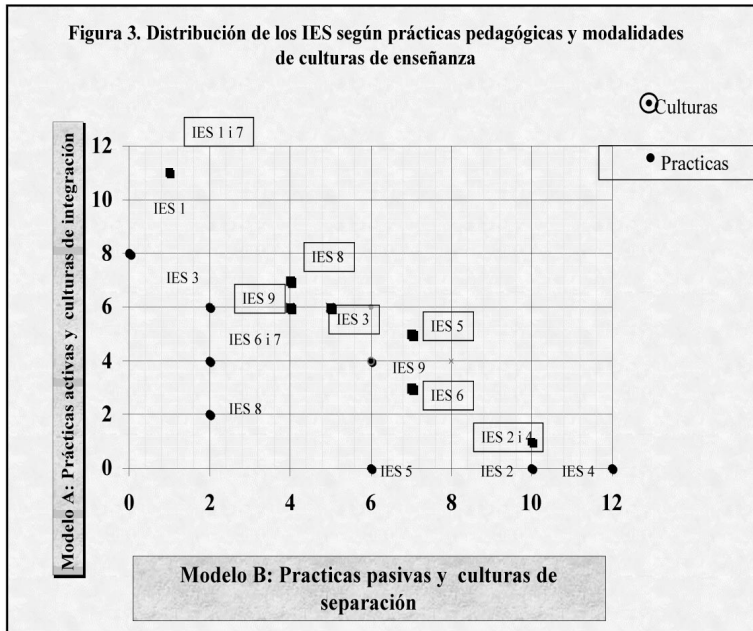
Como se recordará, uno de los objetivos de la investigación era analizar la relación entre las dimensiones del absentismo, las intervenciones desarrolladas en los centros y las modalidades de trabajo o las culturas de enseñanza dominantes. Las prácticas reactivas se asociaban hipotéticamente a una «cultura de fragmentación» y las prácticas proactivas a una «cultura de integración o colaboración». Los resultados obtenidos muestran la ausencia de modelos puros en los centros estudiados, lo cual dificulta su clasificación en un modelo exclusivo y excluyente.²⁷

(26) Para algunos entrevistados, la articulación de la escuela con la comunidad local no ha de reducirse únicamente a los servicios educativos de apoyo o a los servicios sociales. Hay que repensar la escuela y el aula, y considerar otros espacios educativos ubicados en el territorio (entidades socio-educativas y de servicios). En este sentido, parece necesario un trabajo en red en el que las escuelas ocupen un lugar central que implique un proyecto educativo compartido con otras instancias, un proyecto educativo holístico, integral y participado.

(27) La distribución de éstos se ha desarrollado a partir de un doble eje de coordenadas, donde el eje de abscisas presenta los modelos polarizados y el de ordenadas el modelo de «colegialidad artificial», como si de un modelo intermedio se tratase.

FIGURA III

Distribución de los centros de secundaria en función de las prácticas pedagógicas y la cultura de trabajo del profesorado



Era de esperar que el profesorado de los centros de secundaria que se anticipa-ron a la reforma educativa (LOGSE) y de aquellos que, tradicionalmente, impartían

clases de primaria se mostrase más procli-ve a la cooperación²⁸, aunque mantuviese también algunos elementos propios del modo de conexión. *A priori*, parecía

(28) Para A. Hargreaves, «las escuelas de primaria forman, entre el profesorado, unas comunidades muy unidas y cooperativas, de corte pre-moderno. Según un estudio de Nias, J (1989), citado por Hargreaves, estas comunidades protegidas, en las escuelas de primaria en las que existe colaboración y consenso, esconden una tendencia a estilos de liderazgo un tanto paternalistas y un cierto localismo». (Hargreaves, op. cit, p. 62). «El sistema escolar en secundaria, desarrollado en el contexto de la modernidad ha restringido la colaboración entre áreas de conocimiento diferentes, provocando la incoherencia pedagógica, una territorialidad competitiva y la falta de oportunidades para que unos profesores aprendan de los otros y se ofrezcan apoyo mutuo» (Hargreaves: op cit, p. 47). Además, «los períodos fijos de clase, las aulas independientes organizadas por edades, un currículo académico organizado en torno a asignaturas son productos socio históricos muy específicos» (...). «Existe la posibilidad que estas prácticas y estructuras vigentes de la enseñanza en las escuelas secundarias hayan sido útiles y ya no sean adecuadas para una sociedad en la que las condiciones y premisas de la modernidad en las que se fundaba la escolarización secundaria estatal, este perdiendo su fuerza y relevancia» (Ibíd., p. 55).

probable que en estos centros las finalidades sociales de la educación y las relaciones con la comunidad fuesen prioritarias, la cohesión del claustro mayor –experiencias de formación colectiva en respuesta al proyecto de centro, de coordinación pedagógica, de proyectos compartidos– y las relaciones interpersonales con el alumnado más afectivas. Por el contrario, se consideraba que una buena parte de los antiguos centros de bachillerato sería más proclive a la presencia –poco adecuada al contexto y a las condiciones en que desarrollan su actividad– de formas de trabajo aisladas y una cultura institucional de separación.

Los resultados muestran que existen, en función del centro, variaciones en los elementos característicos de su cultura pedagógica.²⁹ Los centros proclives a formas de trabajo que aspiran a lograr la integración tienden, en sus prácticas, a prestar una atención más individualizada e integrada y, por el contrario, los centros cuya cultura institucional se caracteriza por el individualismo o la separación tienden, en sus prácticas, a que la atención al alumnado sea uniforme y segregadora. Sin embargo, los centros en los que predominan elementos propios de la cultura de conexión pueden presentar ante el absentismo tanto prácticas proactivas, como reactivas e inhibidas. Así, las modalidades extremas de cultura institucional se asocian a prácticas de intervención diferenciadas. En los centros donde predomina una cultura de «conexión», se originan, de hecho, prácticas de intervención muy diferenciadas, debido, probablemente, a la

particular percepción e interpretación del absentismo que se hace en estos centros. Por otro lado, una concepción de la función docente amplia y una definición de objetivos pedagógicos no restrictiva parecen ser elementos relevantes para el desarrollo de prácticas de intervención proactivas. La implicación del claustro y su cohesión, el compromiso de los profesionales a la hora de «compensar» las desigualdades educativas en centros con prácticas «proactivas», así como los discursos de interpretación críticos son minoritarios en los centros en los que tradicionalmente se ha impartido educación secundaria, ya que predomina una concepción de la función docente restringida y circunscrita a objetivos académicos e instructivos, y los discursos expresan cierto «malestar docente», generado por las presiones del entorno y la administración a las que una buena parte de los centros considera estar sometida.

Tradicionalmente, los centros de secundaria han funcionado de acuerdo con criterios propios de lo que hemos convenido a denominar «cultura de la separación» (individualista o fragmentada) y, en consecuencia, todos los institutos presentan, en mayor o menor medida, alguna característica de este modelo. Probablemente, el contexto de cambio que introdujo la LOGSE haya generado incertezas y algunas resistencias en una fracción del profesorado, lo que se acentúa en los centros estudiados debido a las particulares características del contexto territorial en que se encuentran ubicados. Además, en una buena parte de los institutos, los

(29) Algunos autores, como el propio Hargreaves o Nias, han tendido a identificar en exceso las culturas propias de la enseñanza de secundaria con un modelo burocrático y las culturas propias de la enseñanza primaria con un modelo comunitario o de cultura de colaboración. No hay que olvidar la incidencia de las políticas educativas sobre los discursos y las prácticas pedagógicas de los centros de enseñanza, ni los cambios en el mandato social y político a la escuela que representan.

equipos directivos son relativamente nuevos y el proyecto pedagógico del centro está poco consolidado. Esta inestabilidad se ve agravada por la alta rotación de las plantillas, ya que, en una tercera parte de los centros, la inestabilidad profesional afecta al 50% del profesorado. Todos estos elementos apuntan la necesidad de incorporar un enfoque diacrónico a la identificación de las culturas dominantes y de vislumbrar, también, la existencia de elementos recesivos y emergentes. Por último, cabe señalar que una tercera parte de los claustros está en proceso de redefinición de sus formas de trabajo y organización pedagógica, y, aunque pretende adoptar el modelo denominado «de conexión», puede evolucionar hacia posturas «normativas y burocráticas». En este sentido, la implementación de la LOCE puede convertirse, para muchos centros y equipos docentes, en un marco que legitime las posturas más involucionistas.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Las situaciones de absentismo expresan un proceso complejo, y son, al mismo tiempo, síntoma y vehículo de la desigualdad escolar y social. Algunas formas de absentismo expresan la desafección escolar del alumno, constituyen una respuesta activa del sujeto ante unas prácticas pedagógicas poco inclusivas o son el resultado de la anticipación realista que realiza el alumno de las consecuencias de unos procesos de orientación escolar que tienden a la relegación. Es por ello que fenómenos como la desafección escolar y el absentismo plantean interrogantes sobre las propias prácticas y métodos pedagógicos, el modelo de escuela y de profesionalidad docente e, incluso, sobre las mismas políticas educativas, particularmente cuando han de implementarse en entornos sociales de pauperados.

El absentismo, la desafección y el abandono escolar no son fenómenos que tengan una sola causa, ni siquiera puede considerarse, simplemente, que tienen múltiples causas. Es la interacción de factores lo que desencadena situaciones de riesgo que pueden contribuir a que los alumnos sigan estas trayectorias. La acumulación de pequeñas rupturas en el ámbito personal, familiar o escolar puede generar una ruptura escolar definitiva.

En general, cuando se trata de hacer frente al absentismo, los centros de secundaria tienden a centrar su atención en los problemas sociales, familiares o de *desviación social o cultural* (factores étnicos). Ello presupone «naturalizar» el fenómeno y silenciar su origen escolar. En contra los presupuestos dominantes establecidos en la *teoría del handicap*, el absentismo escolar no es una situación de partida —una característica consubstancial de determinados individuos o grupos sociales o étnicos—, sino un proceso dinámico, interactivo y multiforme que se expresa de formas diversas y tiene en cuenta lo biográfico, lo institucional y lo político. Si bien las respuestas pedagógicas y los modos de intervención social son a menudo diferentes en función del país, los estudios recientemente desarrollados en Francia (Glasman, 2003) presentan algunos resultados que pueden considerarse comunes y que ponen de relieve el predominio de una lógica «defensiva» en los agentes de la institución escolar. Otros resultados son también convergentes, particularmente cuando se trata de poner de manifiesto las dificultades para aproximarse a las dimensiones cuantitativas del absentismo, la pluralidad de formas y procesos de exclusión escolar, y el papel de la institución escolar en la construcción del fenómeno.

Las cifras sobre absentismo resultan particularmente complejas, ya que el absentismo es un fenómeno dinámico

que ha de ser contabilizado y registrado en el centro escolar y el aula. La ausencia de criterios institucionales compartidos provoca que los registros de absentismo de los centros sean muy desiguales. Algunas escuelas e institutos contabilizan únicamente situaciones de absentismo crónico o de abandono escolar, otras reflejan las ausencias reiteradas (a partir del 25% de faltas de asistencia no justificadas), otras contemplan todo tipo de ausencias –incluso las esporádicas o puntuales no justificadas–, y, además, los criterios varían a la hora de interpretar lo que son faltas aceptables. A menudo, se omiten situaciones de *desafección escolar* y de *inhibición* o *extrañamiento* del alumno en el aula. La invisibilidad del absentismo escolar y la dificultad para disponer de cifras sobre el mismo es algo común a otros países de la UE, pues, en general, se trata de un indicador que no se incluye en los recuentos estadísticos oficiales. La justificación de las ausencias merece una especial reflexión, puesto que –como algunos estudios han puesto de manifiesto– no sólo depende de los procesos de negociación entre los adolescentes y sus familias, sino también de los que tienen lugar entre éstas y los docentes, y que son desigualmente compartidos (Geay, Rope, 2003).

Uno de los retos a los que se enfrenta la escuela es hacer frente a la distancia cultural que existe entre determinados grupos sociales y la cultura escolar. Cabe preguntarse cuáles son los efectos de extraer de un entorno concreto al alumnado cuando este es limitado. Por otro lado, la marginación a la que se ven sometidos la mayor parte de los institutos estudiados –que se ven convertidos en guetos– no permite superar la tendencia al «comunitarismo» de algunos grupos sociales o étnicos, ni resolver las contradicciones existentes en el complejo equilibrio entre el universalismo que precon-

za el sistema escolar y los particularismos de algunos grupos, y que, finalmente, acaban reproduciéndose en el marco de la escolarización.

Las culturas de trabajo de los centros proporcionan un marco que permite examinar las respuestas reactivas o proactivas (preventivas) de los centros escolares ante el absentismo. Los resultados del estudio apuntan que los centros proclives a formas de trabajo que pretenden fomentar la integración tienden en sus prácticas a proporcionar una atención más individualizada e integrada, mientras que los proclives a una cultura institucional individualista o de separación tienden a desarrollar prácticas de atención al alumnado uniformes y segregadoras que son, a su vez, un factor que desencadena absentismo. Las modalidades extremas de cultura institucional se asocian a prácticas de intervención también extremas. Sin embargo, en aquellos institutos cuyo modelo, poco definido, está a caballo entre la cultura fragmentada y la de colaboración, es decir, en aquellos centros donde predominan formas culturales de «conexión» –formas colegiales artificiales– las respuestas al fenómeno del absentismo son dispares y se adoptan posturas más o menos innovadoras o involucionistas en función de las directrices políticas y la implementación que de ellas haga la administración educativa.

En la medida en que el absentismo y la desafección escolar tienen causas complejas, de índole tanto social, como escolar, requieren respuestas integrales dentro del marco de la institución escolar y fuera de él. De ahí la necesidad de incorporar acciones educativas y sociales que vayan más allá de la intervención puntual de un profesor, e integren actuaciones conjuntas de ciclo que impliquen a los docentes, los equipos de apoyo psicopedagógico, los servicios educativos

externos a la escuela, los servicios sociales del territorio, etc. La escuela se encuentra ante un reto al que difícilmente se puede dar respuesta desde la unilateralidad, y se ve, de este modo, obligada a trabajar en colaboración con otras instancias educativas y de intervención social sobre la base de un proyecto de intervención socioeducativa compartido que permita superar las intervenciones fragmentadas y puntuales a fin de favorecer una mayor integración de las políticas implementadas en el territorio.

BIBLIOGRAFÍA

- ARMENGOL I ASPARÓ, C.: «La cultura organizacional en els centres educatius de primària». Tesis Doctoral. Departament de Pedagogia Aplicada. Facultat de Ciències de l'Educació, UAB, 1999.
- BAKER, J.; SANSONE, J.: «Interventions with students at risk for dropping out of school: A high school responds», en *Journal of Educational Research*, 83, 4 (1990), pp. 181-186.
- BLAYA, C.: *Absentéisme des élèves: recherches Internationales et politiques de prévention*. Material Policopiado. Informe de investigación, PIREF, 2003.
- BERNSTEIN, B.: *The structuring of pedagogic discours*. Volumen IV. Class, codes and control London, Routledge, 1990. (Hay trad. cast: *La Estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata, 1993).
- *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, Research, Critique*. Londres, Taylor & Francis, 1996 (Hay trad. cast.: *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Morata, 1998).
- BOLIVAR, A.: «Cambio educativo y cultura escolar: resistencia y reconstrucción», en *Revista de Innovación Educativa*. Universidad de Santiago, 2 (1993), pp. 13-22.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C.: *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. París, Edition de Minuit, 1970. (Hay Trad. Cast.: *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia, 1977).
- CARABAÑA, J.: «A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas», en *Revista de Educación*, 302 (1993), pp. 61-82.
- CASAL, J.; GARCÍA, M.; PLANAS, J.: «Les reformes dans les dispositifs de formation pou combattre l'échec scolaire et social en Europe: paradoxes d'un succès», en *Revista Formation-Emploi*, 62 (1998), pp. 73-85.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: «El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?», en *Política y Sociedad*, 1 (1988), pp. 23-34.
- GARCÍA GRACIA, M.: *L'absentisme escolar en zones socialment desfavorides*. Tesis dirigida por el Dr. Joaquim Casal. Universidad Autónoma de Barcelona, 2001.
- GARCÍA GRACIA, M. (coord.): «Abandonament escolar, desescolarització i desafecció», en Colección *Finestra Oberta* Fundació Jaume Bofia, 37 (2003), pp. 131.
- GARFELLA ESTEBAN, P.; GARGALLO LÓPEZ, B. (coord.): *El absentismo escolar. Un programa de intervención en educación primaria*. Valencia, Universitat de València i Ajuntament de Gandia, 1998.
- GEAY, B.; ROPE, F.: *L'espace sociale de la déscolarisation. Trajectoires invisibles et méconnaissances institutionnelles*. Material policopiado, 2003.
- GLASMAN, D.: «Quelques acquis d'un programme de recherche sur la déscolarisation», en *VEI-Enjeux*, 132 (2003).

- GIROUX, H: *Theory and resistance in education. A pedagogy for the opposition*. London, Heineman, 1983. (Hay trad. Cast.: «Producción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización», en *Teoría y resistencia en educación*. Madrid, S XXI, 1992)
- HARGREAVES, A.; *Changing teachers, changing Times. Teacher's work and fculture in the postmodern age*. Londres, Casell, 1994. (Hay trad. cast.: *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata, 1999)
- DEFENSOR DEL PUEBLO ANDALUZ: *Informe Especial del Defensor del Pueblo Andaluz*, en BOPA, 315, 7 de abril (1999).
- JACKSON, P. W.: «Participación y absentismo en la clase», en *La vida en las Aulas*. Madrid, Marova, 1975.
- LUCCHINI, R.: *Enfant de la rue: Identité, Sociabilité, drogue*. Ginebre, Librairie Droz, 1993. (Hay trad. cast: *Niño de la calle.: Identidad, sociabilidad, droga*. Barcelona, Los libros de la Frontera, 1999)
- MAU, R. Y.: «The validity and devolution of a concept: Student alienation», en *Adolescence*, 27, 107 (1992), pp. 731-741.
- MORTON, J. «Youth alienation and the schools: A Principal's perspective», en *NASSAP Bulletin*, 73, 514, (1989) pp. 109-110.
- NEWMANN, F. M.: «Reducing student alienation in high schools: Implications of Theory», en *Harvard Educational Review*, 51, 4 (1981), pp. 546-564.
- OERLEMANS K., JENKINS H.: «There are aliens in our school», en *Educational Research*, 8, 2 (1998), pp. 117-129.
- PLAISANCE, E.: «Echec Scolaire: Échec de l'écolier ou échec de l'école?», en *Raison Presente*, 23 (1972), pp. 21-41.
- REID, K.: «The self-concept and persistent school absenteeism», en *British Journal of Educational Psychology*, 52 (1982), pp. 179-187.
- REID, K.: *Persistent school absenteeism*. Documento sin publicar. Tesis, University of Wales, 1980.
- RODERICK, M. et al: *Habits hard to Break: A New Look at Truancy in Chicago's Public High Schools*. Chicago, Consortium on Chicago School Research, 1996. <http://www.consortium-chicago.org>
- ROHRMAN, D.: «Combating truancy in our schools: A community effort», en *NASSAP Bulletin*, núm. 76, 549 (1993), pp. 41-45.
- SAN JUAN, M.: *Programa de absentismo escolar de Valladolid*. Actas de encuentros técnicos sobre seguimiento de la escolarización: el Absentismo escolar. Madrid, Ayuntamiento de Madrid, 1997.
- TRIPP, D.: «Greenfield: A case study of schooling, alienation, and employment», en FENSHAM, P. (ed.): *Alienation from schooling*. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1986.
- VVAA: *Jornades sobre L'Absentisme Escolar. Cicles de Regidors d'Educació*. Barcelona, Área de Educación de la Diputación de Barcelona, 1996.
- WILLIS, P.: *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. London, Saxon House, 1977. (Hay trad. Cast. de Rafel Feito: *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, Akal, 1988.

Anexos

ANEXO I

Guión de entrevista (CEIPS - IES)

CONTROL, SUPERVISIÓN Y REGISTRO DE LA ASISTENCIA

- Definición institucional del Absentismo Escolar.
- Criterios del centro para determinar el absentismo y grado de aplicación.
- Formas de control y frecuencia.
- Canales de comunicación interna (horizontal y vertical) y externa (familia y la administración educativa).
- «Registro General» de absentismo y grado de formalización (existencia de: protocolo estandar, registro informatizado, plantilla manual, etc.).

VARIACIONES TEMPORALES DEL ABSENTISMO

- Desde la implantación de la Reforma Educativa, (año:199_) ¿Cómo ha variado la dimensión del absentismo escolar en el centro?
- Imputación de causas.

ESTRATEGIAS INTERNAS DE PREVENCIÓN Y RESPUESTA AL ABSENTISMO ESCOLAR

- Estrategias del centro para la prevención de casos de absentismo escolar:
 - Descripción de Medidas Generales (acogida del alumnado y sus familias).

- Descripción de Medidas Específicas (información previa de los Equipos d'Asesoramiento Psico-pedagógicos, elaboración de historial familiar, etc.).
- Descripción de Medidas Específicas (información previa de los Equipos d'Asesoramiento Psico-pedagógicos, elaboración de historial familiar, etc.).
- Tiene el centro definida alguna Comisión específica desde la cual se trabaje la cuestión del absentismo escolar (por ejemplo Comisiones Sociales en CAEP's, o comisiones de convivencia, de absentismo, etc.).
- Estrategias del centro para recuperar situaciones incipientes de absentismo:
 - Descripción de los tipos de acciones del centro sobre el alumnado y/o las familias.
 - Valoración de la eficacia de las acciones descritas.
- Intervenciones ante el retorno del alumno absentista¹, desde:
 - La tutoría
 - La dirección del centro
 - En el aula
 - El psico-pedagogo
 - El pedagogo terapeuta
 - Etc.
- Estrategias de resolución de conflictos ante una situación de absentismo (clima).
- Otras medidas preventivas para evitar situaciones recurrentes.
- Estrategias ante la ausencia de respuesta por parte del alumno y/o la familia.
- Siguiendo una posible tipología de absentismo según frecuencia,

1. O la reinserción en otros recursos que permitan la continuidad del itinerario formativo.

podríamos establecer cuatro situaciones posibles: absentismo esporádico, absentismo recurrente, absentismo duro o persistente y absentismo de aula. ¿Está prevista alguna intervención específica según las diferentes situaciones de absentismo? (Medidas estándares versus individualizadas y heterogéneas).

toria y los servicios locales (Técnico de Educación, Educadores, Asistente/a Social...) u otros servicios como: los Equipos de Atención a la Infancia y la Adolescencia (EAIA), la Dirección General de Atención a la Infancia del Departamento de Bienestar Social (DGAJ); servicios sanitarios como el CAPIP, etc.

SERVICIOS DE APOYO EXTERNOS

- Relación entre el centro escolar y los servicios externos o entidades del territorio para la prevención del absentismo escolar.
- Idem respecto del *Absentismo incipiente*? Especificar en relación con los servicios educativos del Departament d'Ensenyament de la Generalitat como EAP's, Inspección Educativa, Educación Compensa-

- Relación entre el centro escolar y los servicios externos o entidades del territorio con relación a las situaciones de *absentismo crónico o duro*.

REQUISITOS ESCOLARES PARA LA PREVENCIÓN DEL ABSENTISMO

CARACTERIZACIÓN DEL CENTRO:

- Descripción del entorno socio-económico.

FICHA I (INFANTIL Y PRIMARIA)

Identificación y características del centro (posible substitución por la ficha del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya)

Nombre del Centro:	Titularidad:	Nombre Director(a):	
Nombre y función del interlocutor:			
Dirección:	Localidad:	Teléfono:	Fax:
e-mail:			

COMPOSICIÓN DEL CENTRO (Núm. ALUMNOS / Núm. GRUPOS) curso 1998-1999

P 3 NIÑOS NIÑAS	P4 NIÑOS NIÑAS	P5 NIÑOS NIÑAS	Primero NIÑOS NIÑAS	Segundo NIÑOS NIÑAS	Tercero NIÑOS NIÑAS	Cuarto NIÑOS NIÑAS	Quinto NIÑOS NIÑAS	Sexto NIÑOS NIÑAS
-----------------------	----------------------	----------------------	---------------------------	---------------------------	---------------------------	--------------------------	--------------------------	-------------------------

ORIGEN DEL CENTRO

- ☐ Antiguo centro de EGB
☐ Centro de nueva creación (Reforma)

ESCUELA DE ACTUACIÓN EDUCATIVA PREFERENTE

- ☐ Sí
☐ No

- ☐ NÚMERO DE LÍNEAS

- Tipo de alumnado (origen social, capital cultural de las familias, procedencia étnicas, etc).
- Especificidad del Proyecto Pedagógico.
- Organización docente.
- Implicación del profesorado en la línea pedagógica del centro y valoración.

- Recursos y medidas de atención a la diversidad.
- Iniciativas de formación permanente de carácter colectivo.
- Coordinación del profesorado (áreas, ciclos, etc.).
- Experiencias de innovación docente.
- Función tutorial: Plan de Acción tutorial.

FICHA II (SECUNDARIA)

Identificación y características del centro (posible substitución por la ficha del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya)

Nombre del Centro:	Titularidad:	Nombre Director(a):
Nombre y función del interlocutor:		
Dirección:	Localidad:	Teléfono:
e-mail:		Fax:

COMPOSICIÓN DEL CENTRO (Núm. ALUMNOS / Núm. GRUPOS) curso 1998-1999

1º ESO NIÑOS	2º ESO NIÑOS	3º ESO NIÑOS	4º ESO NIÑOS	4º ESO R NIÑOS	BACH 1 NIÑOS	BACH 2 NIÑOS
NIÑAS	NIÑAS	NIÑAS	NIÑAS	NIÑAS	NIÑAS	NIÑAS

CFGM	ESPECIALIDAD	CFGS	ESPECIALIDAD
NIÑOS		NIÑOS	
NIÑAS		NIÑAS	
NIÑOS		NIÑOS	
NIÑAS		NIÑAS	
NIÑOS		NIÑOS	
NIÑAS		NIÑAS	
NIÑOS		NIÑOS	
NIÑAS		NIÑAS	

ORIGEN DEL IES

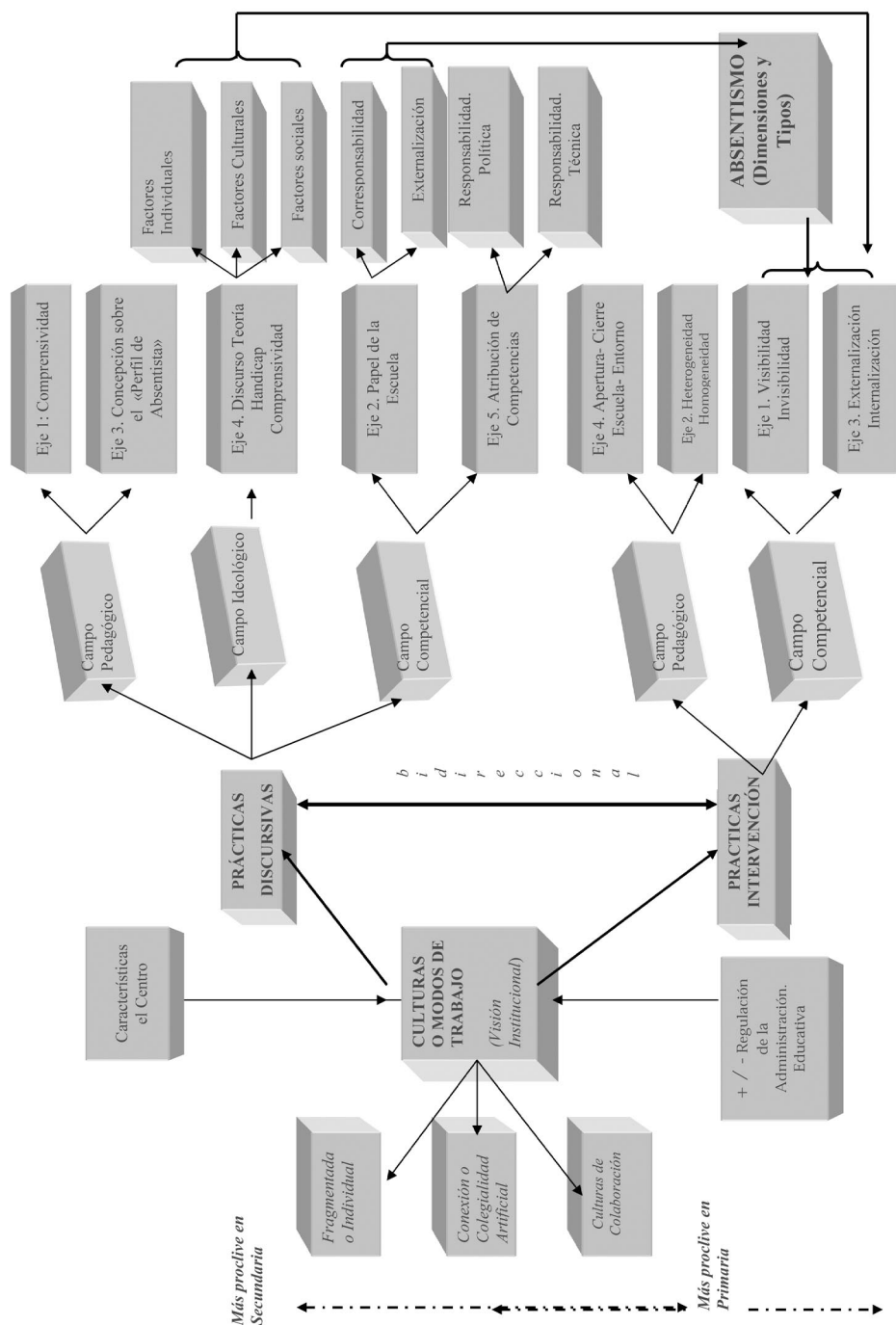
- ☐ Centro que proviene de Bachillerato
☐ Centro que proviene de un antiguo centro de FP
☐ Centro de Nueva Creación (Reforma)

ESCUELA DE ACTUACIÓN EDUCATIVA PREFERENTE

- ☐ Sí
☐ No

- ☐ NÚMERO DE LÍNEAS

CUADRO III
Representación de los principales ejes de análisis considerados



CUADRO IV
Definición de las prácticas pro-activas y reactivas ante el absentismo

Eje 1: Visibilidad versus Invisibilidad de situaciones de absentismo	
Prácticas pro-activas	Prácticas reactivas
Precisión en la definición del absentismo	Imprecisión en la definición del absentismo
Formas de control y registro	Formas de control y registro ausentes
Exhaustividad en el registro del absentismo	No exhaustividad del registro
Eje 2: Prácticas en respuesta a la heterogeneidad del alumnado versus prácticas de homogeneidad	
Criterios de heterogeneidad en la composición del grupo clase	Criterio de homogeneidad en la composición del grupo clase
Respuestas individualizadas	Respuestas burocráticas
Plan de acogida en el tránsito de la Educación Primaria a la Secundaria	Ausencia de medidas de transición
Actuaciones ante el reingreso del alumnado con absentismo	Inhibición ante el reingreso del alumno absentista
Eje 3: Internalización versus externalización de las situaciones de absentismo	
Intervenciones inmediatas	Intervenciones diferidas
Medidas preventivas y persuasivas	Medidas coercitivas
Mecanismos de recuperación	Ausencia de mecanismos de recuperación
Eje 4: Apertura versus cierre de la institución escolar con relación a otras agencias de control simbólico	
Coordinación primaria–secundaria	Ausencia de coordinación primaria–secundaria
Colaboración con otras agencias de control simbólico (trabajo en red con otras instituciones socio-educativas, particularmente con los servicios de apoyo y los servicios sociales)	Ausencia de colaboración con otras agencias de control simbólico

CUADRO V
*Distribución del Absentismo declarado en Educación Secundaria según centros,
cursos y sexo. Cursos 1998-99*

	IES 1	IES 2	IES 3	IES 4	IES 5	IES 6	IES 7	IES 8	IES 9
% TOTAL	11,3 (38)	1,5 (5)	4,2 (14)	18,5 (62)	23,2 (78)	9,2 (31)	19,3 (65)	4,2 (14)	8,6 (29)
% Chicos	8,2 (14)	2,4 (4)	3,5 (6)	16,5 (28)	25,9 (44)	7,1 (12)	24,1 (41)	4,1 (7)	8,2 (14)
% Chicas	14,5 (24)	0,6 (1)	4,8 (8)	20,5 (34)	20,5 (34)	11,4 (19)	14,5 (24)	4,2 (7)	9,0 (15)
POR CURSOS									
1 ESO (total)	13,2 (9)	1,5 (1)	8,8 (6)	13,2 (9)	22,1 (15)	4,4 (3)	23,5 (16)	4,4 (3)	8,8 (6)
1 ESO (Chicos)	12,8 (5)	2,6 (1)	5,1 (2)	12,8 (5)	25,6 (10)	7,7 (3)	28,2 (11)	5,1 (2)	0,0 (0)
1 ESO (Chicas)	13,8 (4)	0,0 (0)	13,8 (4)	13,8 (4)	17,2 (5)	0,0 (0)	17,2 (5)	3,4 (1)	20,7 (6)
2 ESO (total)	12,2 (9)	2,7 (2)	4,1 (3)	20,3 (15)	16,2 (12)	10,8 (8)	27,0 (20)	2,7 (2)	4,1 (3)
2 ESO (Chicos)	2,9 (1)	2,9 (1)	8,6 (3)	17,1 (6)	11,4 (4)	8,6 (3)	42,9 (15)	5,7 (2)	0,0 (0)
2 ESO Chicas	20,5 (8)	2,6 (1)	0,0 (0)	23,1 (9)	20,5 (8)	12,8 (5)	12,8 (5)	0,0 (0)	7,7 (3)
3 ESO (total)	4,2 (5)	1,7 (2)	3,3 (4)	14,2 (17)	28,3 (34)	10,8 (13)	24,2 (29)	1,7 (2)	11,7 (14)
3 ESO (Chicos)	1,6 (1)	3,2 (2)	1,6 (1)	17,5 (11)	33,3 (21)	4,8 (3)	23,8 (15)	1,6 (1)	12,7 (8)
3 ESO Chicas	7,0 (4)	0,0 (0)	5,3 (3)	10,5 (6)	22,8 (13)	17,5 (10)	24,6 (14)	1,8 (1)	10,5 (6)
4 ESO (total)	20,3 (15)	0,0 (0)	1,4 (1)	28,4 (21)	23,0 (17)	9,5 (7)	0,0 (0)	9,5 (7)	8,1 (6)
4 ESO (Chicos)	21,2 (7)	0,0 (0)	0,0 (0)	18,2 (6)	27,3 (9)	9,1 (3)	0,0 (0)	6,1 (2)	18,2 (6)
4 ESO Chicas	19,5 (8)	0,0 (0)	2,4 (1)	36,6 (15)	19,5 (8)	9,8 (4)	0,0 (0)	12,2 (5)	0,0 (0)

CUADRO VI
Características de los modos de trabajo o culturas del profesorado

Culturas de separación (Individualista o Fragmentada)
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos educativos poco definidos o que enfatizan la importancia de la disciplina escolar, el orden y los contenidos académicos. • Claustro fragmentado, valoraciones bajas del grado de cohesión. • Concepción rígida de la función docente. El docente es concebido como especialista de una disciplina y se rechazan otras funciones que no sean las propiamente instructivas. • El Plan de Acción Tutorial es una respuesta nueva a los requerimientos externos, los criterios son divergentes o se encuentran poco consensuados. • La formación del profesorado es de carácter individual.
Culturas de integración (Colaborativa)
<ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en los objetivos pedagógicos y sociales: educación en valores y competencias sociales. • Las relaciones entre el profesorado son de complicidad e implicación con la función educativa y social, valoración cuantitativa alta de la cohesión del claustro. • Concepción flexible de la función docente como educador, adaptadas a la realidad del alumnado y de su medio social. • El plan de acción tutorial es considerado un instrumento imprescindible para el trabajo con el alumnado. El Plan de Acción Tutorial se trabaja desde hace tiempo en el centro, sobre un trabajo conjunto del profesorado. Existe una tradición de seguimiento individualizado y criterios compartidos y consensuados. • Experiencias de coordinación de disciplinas y ciclos con planteamientos curriculares, compartidos e innovadores que contribuyen a aumentar la participación y motivación del alumnado en sus procesos de aprendizaje. • Experiencias de asesoramiento para la innovación y de formación continua de carácter colectivo.
Culturas de conexión (Coordinada o Colegialidad artificial)
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos ambientales y relacionales (clima) o exclusivamente pedagógicos (omisión de los objetivos sociales). • Claustro desigualmente implicado, valoraciones próximas a la media sobre el grado de cohesión. Se aceptan, de forma resignada, los cambios en la función docente que comporta trabajar en un medio social hostil. • Organización del trabajo por áreas y ciclos, por mandato de la administración educativa. • Formación continua desigual: individual y puntual no compartida por todo el claustro.